

Düx, Wiebken; Sass, Erich

Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30 (2007) 4, S. 17-22



Quellenangabe/ Reference:

Düx, Wiebken; Sass, Erich: Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement - In:
ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30 (2007) 4, S.
17-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60882 - DOI: 10.25656/01:6088

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60882>

<https://doi.org/10.25656/01:6088>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung



Aus dem Inhalt:

- Informelles Lernen in der beruflichen Bildung
- Informelles Lernen an der Sustainable University
- Informelles Lernen in kommunalen Nord-Süd-Partnerschaften
- Lernpotenziale im Kontext freiwilligen Engagements von Jugendlichen
- Interventionen in (Bildungs-)Systeme

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang

Dezember

4

2007

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Frost/W. Hel-
meth/M. Rohs | 2 | Informelles Lernen in der beruflichen Bildung. Die Diskussion in Europa und die Realität in Afrika |
| M. Adomßent/
G. Michelsen/
M. Rieckmann/
U. Stoltenberg | 9 | The „Sustainable University“ als informeller Lernkontext |
| Ulrike Devers-
Kanoglu | 13 | Informelles Lernen in kommunalen Partnerschaften zwischen Nord und Süd – lokal und global? |
| Wiebken Düx/
Erich Sass | 17 | Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement |
| Manfred
Wallenborn | 23 | Interventionen in (Bildungs-)Systeme durch die Entwicklungszusammenarbeit. Ein Beitrag zur Wirkungsdebatte |
| Porträt | 28 | 175 Jahre missio Aachen – 175 Jahre weltkirchlich-missionarische Bildungsarbeit |
| VIE | 30 | Globales Lernen in der Diskussion/Die Erd-Charta in der Schule einsetzen/
4. BREBIT/Diskussion um Bildungsentwicklung/„Am Ball bleiben für eine zukunftsfähige Welt von morgen“/„Respekt! - Youth for peace“/„Eine Welt“ für die Klassenstufe 1 bis 10 |
| | 36 | Rezensionen |
| | 40 | Informationen |

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg. 2007, Heft 4

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Claudia Bergmüller (verantwortlich; Rezensionen) 0911/5302-735, Sarah Lange, Christine Schmidt (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: © vgl. www.fotolia.com

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Wiebken Dux/Erich Sass

Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement

Zusammenfassung: Der Beitrag bezieht sich auf Befunde einer empirischen Studie zu informellen Lernprozessen Jugendlicher durch Verantwortungsübernahme in Settings des freiwilligen Engagements. Die Autoren beschreiben, dass die untersuchten Settings Heranwachsenden spezifische Gelegenheiten bieten, um vielfältige unterschiedliche Kompetenzen zu entwickeln. Freiwilliges Engagement im Jugendalter zeigt auch im späteren Erwachsenenalter nachhaltige Ergebnisse und Effekte in Bezug auf Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, Berufswahl sowie soziale und politische Partizipation.

Abstract: This contribution is based on the results of an empirical study on young people's informal learning processes through taking on responsibility in voluntary settings. The authors describe that the investigated settings offer specific opportunities to young persons for developing various different competencies. Voluntary work in early youth shows sustainable impacts and effects even in the later adult life with regard to competency and personal development, choice of occupation as well as social and political participation.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements“¹ wurde von 2003 bis 2007 im Forschungsverbund der Universität Dortmund mit dem Deutschen Jugendinstitut München eine empirische Studie zu den Lernpotenzialen des freiwilligen Engagements durchgeführt.² Für die empirische Studie wurden zwei unterschiedliche methodische Verfahren angewandt, zum einen eine qualitative Befragung in drei ausgewählten Bundesländern und zum anderen eine bundesweite standardisierte Erhebung:

Mittels leitfadengestützter Face-To-Face-Interviews wurden in der qualitativen Untersuchung 74 engagierte Jugendliche im Alter von 15 bis 22 Jahren sowie dreizehn ehemals engagierte Erwachsene aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern und Sachsen zu ihren (Lern-)Erfahrungen in drei unterschiedlichen Settings des freiwilligen Engagements befragt (Jugendverbände, Initiativen, politische Interessenvertretung/Schülervertretung). Die standardisierte Erhebung wurde als retrospektive Vergleichsbefragung angelegt, in der neben 1.500 in ihrer Jugend ehrenamtlich engagierten Erwachsenen (zwischen 25 und 40 Jahren)

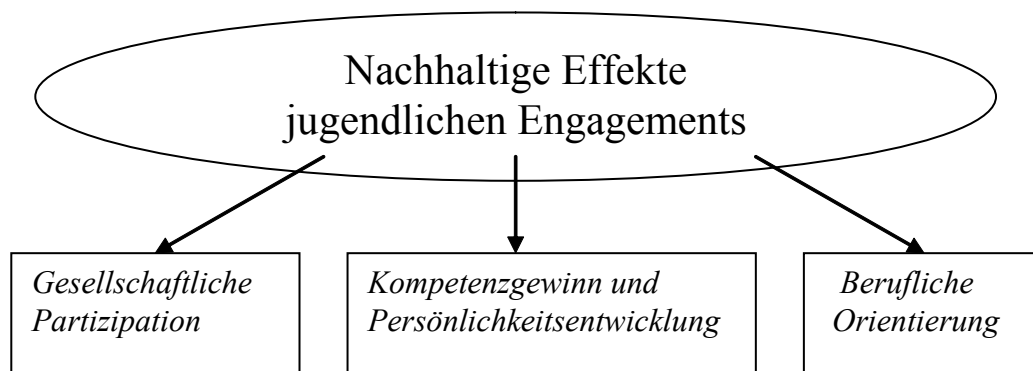
auch 552 ehemals nicht engagierte Erwachsene der gleichen Altersgruppe per Telefoninterview zu Umfang, Inhalt und Qualität ihrer Kompetenzen sowie zu den Orten des Kompetenzerwerbs befragt wurden.

Mit der vorliegenden Studie wird im Rahmen der Engagementforschung insofern Neuland betreten, als hier zum einen Lernen und Kompetenzerwerb im Mittelpunkt stehen, zum anderen, als hier ein umfassendes repräsentatives Spektrum an Organisationen und Tätigkeitsfeldern des Engagements untersucht wurde. Die Studie geht auch insoweit einen Schritt über bisherige Forschungsarbeiten in diesem Bereich hinaus, als die Lerninhalte, die Lernformen und -modalitäten, die Lernorte sowie die biographische Bedeutung und Nachhaltigkeit des Gelernten sowohl qualitativ als auch quantitativ untersucht wurden.

Während die meisten Untersuchungen zum Engagement Jugendlicher nur das aktuelle Engagement sowie die Bereitschaft, also die Absicht, zu späterem sozialem Engagement und gesellschaftspolitischer Beteiligung erfragen (vgl. Torney-Purta u.a. 2001; Gille u.a. 2006, Shell-Studien 1997, 2000, 2002, 2006), werden in dieser Erhebung durch die zusätzliche retrospektive Befragung von Erwachsenen, die in ihrer Jugend engagiert waren, tatsächliche Effekte und nachhaltige Wirkungen des jugendlichen Engagements auf das spätere Leben im Erwachsenenalter bezüglich Kompetenzgewinn, gesellschaftlichen Engagements und politischer Partizipation erfasst. Zudem wurden in diesem Forschungsprojekt, anders als sonst üblich, neben den Engagierten auch Nicht-Engagierte befragt, um Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen hinsichtlich Kompetenz und gesellschaftlicher Beteiligung sichtbar zu machen sowie die Relevanz der Organisationen jugendlichen Engagements für die Entwicklung und Förderung unterschiedlicher Kompetenzen zu beleuchten.

Nachhaltige Effekte jugendlichen Engagements

Beiden Studien lässt sich entnehmen, dass freiwilliges Engagement ein wichtiges gesellschaftliches Lernfeld für



Quelle: Projekt Informelle Lernprozesse

junge Menschen darstellt, in dem Kompetenzen persönlichkeitsbildender, sozialer und politischer, aber auch fachlicher Art entwickelt, erprobt und gewonnen werden können, die nachhaltige Wirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter bezüglich Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (1), Berufswahl (2) sowie gesellschaftlicher Partizipation (3) zeigen (vgl. Abbildung 1).

Um nachhaltige Effekte freiwilligen Engagements im Jugendalter auf diese drei Bereiche aufzuzeigen, sollen im Folgenden einige typische Beispiele aus der qualitativen Erhebung vorgestellt und mit ausgewählten Befunden der standardisierten Erhebung verknüpft werden.

Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung durch freiwilliges Engagement

In den qualitativen Interviews beschreiben Jugendliche aus ihrem Engagement eine erstaunliche Bandbreite und Fülle individueller Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie gewonnener Kompetenzen (vgl. Dux 2006). In der Regel sind zwar eher die Jugendlichen mit guter Schulbildung im Engagement zu finden, doch lässt sich aus einigen Interviews schließen, dass das Engagement in manchen Fällen auch zur wegweisenden Alternativerfahrung neben der Schule werden kann. So schildert ein junger Mann aus der Sportjugend, wie sein Engagement für ihn zum Tor zu Welt, Bildung sowie persönlicher und beruflicher Orientierung geworden ist. Zur Zeit des Interviews ist er 28 Jahre alt und als Breitensportreferent eines Kreissportbundes tätig. Demnächst wird er in einem Forschungsprojekt promovieren. Betrachtet man seine schulische Laufbahn, so ist diese Entwicklung erstaunlich, denn er hat als Jugendlicher alle weiterführenden Schultypen erfolglos durchlaufen: Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule. Überall macht er die gleiche Erfahrung: Er scheitert an den Strukturen der Schule sowie am mangelnden Eingehen der Lehrer auf seine Person und seine individuellen Interessen:

„Also ich würde jetzt mal so provokant sagen, in der Schule habe ich nichts gelernt... was mir stark gefehlt hat, das war ich. Also ich selber bin in der Schule gar nicht da gewesen. Das spielte keine Rolle. Da spielten irgendwelche Inhalte und Fächer eine Rolle, aber nicht ich.“

Ohne Abschluss verlässt er die Schule. Sein Resümee bezüglich seiner Erfahrungen mit Schule fällt entsprechend vernichtend aus: *„Schule – das war für mich pure Gewalt.“*

Ganz anders stellen sich seine Erfahrungen aus seinen unterschiedlichen ehrenamtlichen Aktivitäten dar. Im Sportverein ist er bereits als kleines Kind. Im Alter von 14 Jahren beginnt sein Engagement als Mannschaftsführer und Mitarbeiter bei Freizeiten. Etwas später engagiert er sich bei den Jusos und schließlich auch noch im Stadtjugendring. Darüber gelangt er in den Jugendhilfeausschuss sowie in diverse Gremien der Landessportjugend. Im weiteren Verlauf seines Engagements entwickelt und organisiert er erfolgreich große Projekte für die Sportjugend.

Anfangs ist sein Trainer sein Vorbild, später der Jugendbildungsreferent, der ihm den Zivildienst in der Sportjugend ermöglicht, eine Verbindung zur Fachoberschule herstellt und ihn mit Erfolg drängt, dort einen Schulabschluss zu machen. Es folgt das Studium der Sozialpädagogik, das er über eine Honorartätigkeit in der Sportjugend finanziert. Die vielen Kontakte, die er durch seine ehrenamtlichen Aktivitäten schließen konnte, kommen ihm für seinen Berufseinstieg zugute. Direkt nach dem Studium erhält er mehrere Stellenangebote von Personen, die ihn aus seinem Engagement kennen. Die Bedeutung des Engagements für sein Leben fasst er folgendermaßen zusammen:

„Ich habe festgestellt, dass ich durch das Engagement unheimlich stark profitiere, was auch mein zukünftiges Leben angeht. Ich habe eigentlich alles das, was ich jetzt bin oder wo ich jetzt bin, durch das Engagement erreicht... Auch von der Persönlichkeitsentwicklung her, da war das Engagement das maßgebliche Feld.“

Wenngleich die meisten Jugendlichen nicht derart entscheidende Bildungserfahrungen in ihrem Engagement machen, so wird dem freiwilligen Engagement doch in vielen qualitativen Interviews große Bedeutung beigemessen. Dies bestätigt sich auch in der standardisierten Erhebung. Die früher engagierten Befragten gehen zu mehr als 80 Prozent davon aus, dass ihr jugendliches Engagement einen starken oder sogar sehr starken Einfluss auf ihr Leben hat.

Wie sich anhand der Befunde der standardisierten Erhebung sowie der qualitativen Befragung früher engagierter Erwachsener zeigt, hat der Kompetenzgewinn aus einem jugendlichen Engagement nachhaltige Effekte, die auch im Erwachsenen-

alter noch wirksam sind. Fast 70 Prozent der Befragten geben an, durch ihr früheres Engagement in hohem oder sehr hohem Umfang wichtige Fähigkeiten erworben zu haben.

Dem theoretischen Ansatz der Studie folgend, nach dem Kompetenzen über das Ausführen von Tätigkeiten fassbar werden können,³ wurde in der zentralen Frage der standardisierten Untersuchung mit 17 unterschiedlichen Items erhoben, ob die Befragten schon einmal oder mehrfach bestimmte Tätigkeiten aus dem persönlichen, sozialen, kognitiven, organisatorischen, kreativen oder handwerklich-technischen Bereich ausgeführt haben. Danach verfügen in ihrer Jugend Engagierte in allen untersuchten Bereichen über größere Erfahrungen mit den genannten Tätigkeiten und damit auch über mehr Kompetenzen als früher Nicht-Engagierte. Diese Unterschiede bleiben auch unter Kontrolle der Variablen Geschlecht, höchster Schulabschluss, Herkunft und Alter bestehen. Die Befunde beider Studien legen hier die Annahme nahe, dass engagierte Jugendliche durch ihr Engagement in stärkerem Maße als nicht engagierte Gelegenheiten, Anregungen und Unterstützung erhalten, um praktische Erfahrungen und Kompetenzen in vielen Tätigkeitsbereichen zu gewinnen und zu vertiefen.

Besonders groß sind die Differenzen zwischen den beiden Gruppen dort, wo es um Fragen zu Gremien- und Teamarbeit, der Organisation großer Veranstaltungen, öffentlichem Auftreten, pädagogischen Aktivitäten (Gruppenleitung und Training) sowie zu Leitungskompetenzen geht. Die früher engagierten Befragten geben an, dass auch genau diese Kompetenzen besonders stark durch ihr Engagement gefördert wurden. Somit werden den standardisierten Daten zufolge in einem Engagement weniger Kompetenzen gewonnen oder erweitert, die man normalerweise in Schule, Freizeit oder Familie entwickelt, sondern Fähigkeiten, die in der Regel im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit bzw. Ausbildung erworben werden können und damit auch berufsrelevant sind. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten lassen sich im Schul- und Jugendalter an anderen Orten sonst kaum erwerben. Auch die qualitativen Befunde weisen auf den Gewinn dieser Kompetenzen durch ein Engagement hin, doch wird hier zugleich die (Weiter-)Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen deutlich betont.

Berufliche Orientierung durch freiwilliges Engagement

In der qualitativen Studie wird insbesondere aus den weltanschaulichen Organisationen und Initiativen wie Greenpeace oder den Kirchen die Entwicklung von Einstellungen und Wertorientierungen geschildert, von denen sich vermuten lässt, dass sie für die persönliche Entwicklung sowie für die berufliche und gesellschaftliche Verortung der Heranwachsenden eine entscheidende Rolle spielen können. Als typisches Beispiel hierfür steht eine junge Frau aus einer Umwelt-Initiative, die sich intensiv mit sozialen, politischen und ökologischen Problemen auseinandersetzt. An ihren Äußerungen lässt sich erkennen, dass sie sich nicht nur an ihrem Wohnort für eine lebensfreundliche Umwelt einsetzt, sondern darüber hinaus aktiv dazu beitragen möchte, dass Menschen auf der ganzen Welt unter guten ökologischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen leben können. Sie beschreibt,

dass durch ihr Engagement ihr Berufsziel entstanden ist, als Ärztin in einem Entwicklungsland zu arbeiten. Diese Berufsperspektive fügt sich in den Kontext ihres gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins ein. Ihr Engagement ermöglicht ihr somit Erfahrungen, die für ihre derzeitige Lebenssituation wichtig sind, eröffnet ihr gleichzeitig aber auch Perspektiven für ihre zukünftige Lebensgestaltung. Ähnlich schildern auch andere engagierte Jugendliche, wie ihre Engagementerfahrungen Berufsentscheidungen prägen.

Die standardisierte Befragung Erwachsener bestätigt den Einfluss des Engagements auf die Berufswahl. Es zeigt sich, dass früher Engagierte eher in Berufen des Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereichs tätig werden (25 Prozent) als Personen ohne Engagementerfahrung (15 Prozent). Dieses Ergebnis verweist auf die wichtige Orientierungsfunktion der Organisationen hin auf Berufe dieses Sektors. Das freiwillige Engagement kann somit als Rekrutierungsfeld, insbesondere für soziale, gesundheitsbezogene und erzieherische Berufsfelder wirken. Ein weiterer Effekt des Engagements ist feststellbar: Es zeigt sich, dass früher Engagierte – auch unter Ausschluss der Variablen Geschlecht, Herkunft und Schulabschluss – höhere Berufsabschlüsse erreichen als andere. Der Einfluss des Engagements reicht aber in der Regel nicht aus, um eine niedrige Schulbildung zu kompensieren.

Politische Kompetenz und gesellschaftliche Partizipation

Einige der o.g. Kompetenzen, die besonders stark durch ein Engagement gefördert wurden, wie Mitarbeit in Gremien und Ausschüssen, Teamarbeit sowie Leitungs- und Führungskompetenzen sind auch Kompetenzen, die einen demokratischen Umgang mit anderen, die Teilnahme an demokratischen Entscheidungen, gesellschaftliche Partizipation und Mitbestimmung unterstützen können. Engagierte Jugendliche, die die Interessen anderer Jugendlicher vertreten und in Gremien und Ausschüssen mitarbeiten, beschreiben politische Lernprozesse, in denen sie Formen politischer Partizipation, Rhetorik, demokratische Spielregeln und Verfahrensweisen sowie den Umgang mit den institutionellen Strukturen kennen und nutzen gelernt haben.

Den Interviews lässt sich entnehmen, dass im Rahmen eines Engagements demokratische Einstellungen sowie demokratisches Handeln – anders als in der Schule – nicht überwiegend über theoretische Vermittlung erworben werden, sondern durch konkrete Erfahrungen von im Alltag gelebter Demokratie, von Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung (vgl. Torney-Purta u.a. 2001; Oesterreich 2002), wie dieses Zitat eines Jugendsprechers aus der Sportjugend zeigt:

„Wenn man über Politik im Unterricht redet, ist das anders, als wenn man Politik macht oder daran beteiligt ist. Dann ist das eine ganz andere Sache: Man ist näher dran“ (m. 19, Sportjugend).

Er berichtet, dass er durch sein Engagement gelernt habe, die Wünsche und Erwartungen der von ihm vertretenen Jugendlichen herauszufinden und zu vertreten, *„nicht nur meine persönliche Meinung zu vertreten, sondern man muss auch lernen, andere Meinungen vertreten zu können, selbst wenn man nicht der gleichen Meinung ist. Das ist ein Prozess, der ein bisschen länger gedauert hat, bis man anderer Leute*

Meinung vertreten kann, genau als wär e es meine eigene Meinung, obwohl ich manchmal total dagegen wär e oder nicht der gleichen Meinung bin. Das ist eine Sache, die man in den Gremien lernen muss“ (m. 19, Sportjugend).

Demokratisches Lernen und politische Kompetenz erweist sich hier in der schwierigen Aufgabe, sich engagiert auch für die Interessen der vertretenen Jugendlichen einzusetzen, die den eigenen Ansichten widersprechen. Engagement betrachtet er nicht nur als Möglichkeit, etwas zu bewegen, seine Ideen umzusetzen, sich zu entwickeln und Kompetenzen zu erwerben, sondern vor allem als Fundament einer demokratischen Gesellschaft:

„Ich finde das (Engagement, d.V.) extrem wichtig, weil das der Grundbaustein unserer Demokratie ist. Wenn es diese ganzen Menschen nicht geben würde, ich weiß nicht, wie dann Deutschland oder die Welt dann aussehen würde“ (m. 19, Sportjugend).

Für die – für Mitbestimmung und Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft wichtigen – Kompetenzen wie Interessenvertretung und Gremienkompetenz, also die Kenntnis und Anwendung demokratischer Verfahrensweisen und Spielregeln, scheint das freiwillige Engagement für Jugendliche im Schulalter einen nahezu exklusiven Lernort darzustellen.

Um zu überprüfen, ob die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung im Engagement Jugendlicher eine nachhaltige Wirkung auf die gesellschaftliche Partizipation und Verantwortungsübernahme im Erwachsenenalter hat, wurden anhand der Daten der standardisierten Erhebung politisches Interesse, soziale Integration und aktuelle gesellschaftspolitische Beteiligung sowie soziales Engagement der befragten Erwachsenen in den Blick genommen.

Nach dem allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Interesse befragt, zeigt sich bei den früher Engagierten eine Tendenz zu mehr Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen (starkes Interesse: 52 Prozent) als bei den früher Nicht-Engagierten (starkes Interesse: 37 Prozent).

Um die Fragestellung zu spezifizieren, wurde nach unterschiedlichen Formen gesellschaftlicher und politischer Beteiligung in den letzten fünf Jahre erfragt. Auch hier zeigt sich in allen Punkten eine mehr oder minder starke Tendenz der ehemals Engagierten zu mehr gesellschaftlicher Beteiligung und Betätigung als der früher nicht Engagierten.

Der Grad der demokratisch-gesellschaftlichen Beteiligung im Erwachsenenalter wird zwar von einer Vielzahl von Variablen wie Alter, Geschlecht, Bildung und Herkunft mitbestimmt, hängt aber immer auch von Engagementerfahrungen in der Jugend ab. Die unterschiedlichen konventionellen und unkonventionellen Formen gesellschaftlicher Partizipation und bürgerschaftlicher Beteiligung werden durchweg von ehemals Engagierten intensiver wahrgenommen als von früher Nicht-Engagierten. Dies gilt für alle Bereiche bürgerschaftlicher Beteiligung, selbst für sehr niedrigschwellige Aktionsformen wie Beteiligung an Unterschriftenaktionen. Sehr deutlich zeigt es sich für die Mitarbeit in Parteien und Bürgerinitiativen sowie für die Übernahme politischer Ämter und Aufgaben, ebenso für soziales Engagement. Dieser Einfluss bleibt auch dann erhalten, wenn die Gruppe der Engagierten um Personen reduziert wird, die bereits in der

Jugend politisch aktiv waren. Dies bedeutet, dass auch ein jugendliches Engagement in vordergründig nicht politischen Gruppierungen zu größerer gesellschaftlicher Partizipation im Erwachsenenalter führt (vgl. Gaiser/de Rijke 2006).

Die Befunde zeigen insgesamt, dass ein Engagement im Jugendalter für die weitere politische Sozialisation höchst relevant ist. Der Grad gesellschaftlicher Beteiligung von Erwachsenen scheint demnach in hohem Maße von Erfahrungen mit politischer Beteiligung, demokratischer Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitentscheidung in ihrer Jugend beeinflusst zu werden.⁴

Spezifische Merkmale und Formen des Lernens im Rahmen freiwilligen Engagements

Als spezifische Merkmale der Lernprozesse Jugendlicher in einem freiwilligen Engagement ließen sich aus den qualitativen Interviews die Kategorien Freiwilligkeit (1), Frei- und Gestaltungsspielräume (2), Verantwortungsübernahme (3), Lernen in der Gleichaltrigengruppe (4) sowie ‚learning by doing‘ (5) rekonstruieren (vgl. Dux/Sass 2005).

(1) Alle Engagierten weisen darauf hin, dass der größte Unterschied zum Lernen in der Schule in der *Freiwilligkeit* des Lernens im Engagement liege. Für die hier stattfindenden Lernprozesse spielen im Unterschied zum verpflichtenden Lernen in der Schule die freie Wahl der übernommenen Aufgaben, eigenes Interesse und Praxisbezug eine wesentliche Rolle. Dies scheint dem Bedürfnis junger Menschen nach Selbstbestimmung und Autonomie entgegenzukommen (vgl. Deci/Ryan 1993). Zugleich heben sich die Lernprozesse damit in Struktur und Inhalt deutlich von schulischen Settings ab. Die Aussagen der Befragten liefern Hinweise, dass die eigene Entscheidung für ein Engagement eine weit stärkere Lernmotivation sowie Identifikation mit den übernommenen Aufgaben hervorbringen kann als eine von außen zugewiesene Verpflichtung.

(2) Die engagierten Jugendlichen beschreiben *Frei- und Gestaltungsspielräume* zum Ausprobieren, aber auch zum Mitbestimmen und zum selber Organisieren. Dabei wurden in der Untersuchung die Bandbreite und Vielfalt des Lernens und der Gestaltungsmöglichkeiten als umso größer geschildert, je weiter und offener die Ziele der Organisationen gesteckt sind. Insbesondere Jugendliche der konfessionellen oder politischen Organisationen beschreiben diese als einen Ort und Freiraum, ihre eigenen Kompetenzen und Interessen einzubringen, auszuprobieren und weiter zu entwickeln, Inhalte, Formen und Kontexte zu gestalten, zu verändern, mitzubestimmen und so die Wirksamkeit des eigenen Handelns zu erfahren.

(3) *Verantwortungsbereitschaft und -übernahme* spielen eine besondere Rolle beim Lernen und Handeln im Engagement. Während Heranwachsende durch die lange Schulphase, die der Vorbereitung auf den ‚Ernst‘ des Lebens dienen soll, weitgehend von gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme ferngehalten werden (vgl. Baethge 1985), bietet freiwilliges Engagement ihnen demgegenüber die Möglichkeit, in

Ernstsituationen für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Die befragten Jugendlichen schildern die Übernahme unterschiedlicher Aufgaben, die mit Verantwortung für Menschen, Inhalte, Sachen und Abläufe verknüpft sind. Dabei lässt sich erkennen, dass sie hier anders als in der Schule Erfahrungen konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns machen können.

Es hat sich in den Interviews gezeigt, dass es für die Bereitschaft Jugendlicher, Verantwortung zu übernehmen, wichtig ist, dass Erwachsene in den Organisationen sie ernst nehmen, ihnen verantwortungsvolle Aufgaben und Eigenständigkeit zutrauen und zumuten sowie ihre Leistungen anerkennen. Wie die Ergebnisse der quantitativen Befragung zeigen, sind diese Ansprechpartner in den meisten der Organisationen vorhanden (ca. 70 Prozent).

(4) *Lernen in der Gleichaltrigengruppe:* In allen untersuchten Organisationen wird Lernen in sozialen Kontexten, mit anderen und bezogen auf andere beschrieben. Die Engagierten schildern soziale Lernerfahrungen sowohl bezüglich der Inhalte (z.B. Verantwortungsbereitschaft, Helfen, Wertorientierungen usw.) als auch der Formen und Kontexte (mit anderen lernen, kommunizieren und kooperieren). Dabei scheint Teamarbeit die wichtigste Lern- und Arbeitsform zu sein. Die meisten Befragten geben an, gern im Team zu arbeiten. Es zeigte sich, dass das Team in vielen Fällen eine wichtige Rolle für den Erwerb von Kompetenzen sowie für die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme spielt. Es wurde beschrieben, wie in und von der Gleichaltrigen-Gruppe gegenseitige Motivation, Kontrolle und Bestärkung erfolgen. Auch wenn Erwachsene die Jugendlichen begleiten, anleiten oder unterstützen, werden Aktivitäten und Projekte im Allgemeinen gemeinsam mit Gleichaltrigen realisiert. Das gemeinsame Handeln beinhaltet, so lässt sich den Interviews entnehmen, das Erleben sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft. Indem man sich als zugehörig erlebt, steigt das Interesse an den Meinungen, Erfahrungen und Kompetenzen der anderen. Zugleich steigt auch die Bereitschaft, eigene Kompetenzen, Erfahrungen, Informationen und Kenntnisse mit den anderen auszutauschen.

(5) Als überwiegende Lernform im Engagement, die sich deutlich vom üblichen Lernen in der Schule unterscheidet, wurde *„learning by doing“*, d.h. Handeln, Ausprobieren und Sammeln von eigenen Erfahrungen in der Praxis des Engagements von den meisten Befragten genannt. Im Unterschied zu schulischen Lernsituationen, in denen Lernen vor allem in *„Als-Ob-Formen“* geschieht, d.h. mit Blick auf mögliche, spätere Anwendungsfälle fast ausschließlich im Rahmen des



Foto: © Stephen Coburn

Übens, sind die Lernprozesse Jugendlicher im Rahmen der Verantwortungsübernahme in Settings des freiwilligen Engagements dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Lernen (als Übung) und Handeln (als Ernstfall) inhaltlich und zeitlich sehr eng verknüpft sind oder zusammenfallen, so dass Bildungsprozesse gleichsam unter Ernstfallbedingungen ablaufen. Dabei scheint die Tätigkeit selbst das größte Lernpotenzial zu beinhalten. Aus den Aussagen der Jugendlichen lässt sich schließen, dass das, was sie selbst handelnd gelernt, erlebt und erfahren haben, in weit stärkerem Maß zu eigen gemacht wird als fremd bestimmte, vorgegebene Wissensinhalte.

Resumée: Organisationen des freiwilligen Engagements als ‚Ermöglichungsräume‘

Die Settings der Verantwortungsübernahme im Rahmen des freiwilligen Engagements bieten für Jugendliche besondere Lernchancen, da die Tätigkeiten dort erstens freiwillig ausgeübt werden, zweitens explizit auf andere Personen oder Dinge gerichtet sind, drittens im Modus der Verantwortungsübernahme erfolgen und viertens häufig die erste Gelegenheit und Herausforderung für Jugendliche darstellen, sich handelnd zu erfahren und zu bewähren.

Die Kombination von hoher Motivation durch frei gewählte Verantwortungsbereiche (vgl. Deci/Ryan 1993) und das gemeinsame Handeln in der Peer group verbunden mit den Herausforderungen durch die übernommene Verantwortung sowie der Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen können als idealtypische lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen verstanden werden, die die Settings des Engagements zu besonderen Lernfeldern und *„Ermöglichungsräumen“* für Heranwachsende machen, die sich deutlich von anderen Orten und Modalitäten des Lernens, insbesondere

vom schulischen Lernen, unterscheiden (vgl. Buhl/Kuhn 2005). In Freiwilligkeit, Vielfalt und Selbstbestimmtheit des Lernens und der Verantwortungsübernahme sowie in der Verknüpfung von Lernen und Handeln in Ernst- und Echtsituationen scheinen die Chancen und Stärken dieses außerschulischen Lernfeldes zu liegen.

Nicht Pflicht, Wettbewerb, Konkurrenz, Leistungsdruck und Benotung wie in der Schule scheinen die Jugendlichen im Engagement zum Lernen anzuspornen, sondern Freiwilligkeit, eigenes Interesse, die emotionale Bindung an die Gruppe, gemeinsamer Spaß, Möglichkeiten und Freiräume zur Mitbestimmung und Mitgestaltung sowie das Bewusstsein, Verantwortung für wichtige Aufgaben zu tragen.

Bilanziert man die Befunde beider Studien, so lassen sich die Settings des freiwilligen Engagements als ein Sozialisationsfeld beschreiben, welches durch die Verknüpfung gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme und individueller Lernprozesse Jugendlichen Chancen des Kompetenz- und Wissenserwerbs, der Persönlichkeitsentwicklung, der biographischen Orientierung und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung sowie der gesellschaftlichen Integration und Solidarität bieten kann. Diese für ein eigenständiges selbstbestimmtes Leben sowie für eine solidarische Zivilgesellschaft wichtigen Lernpotenziale erscheinen in dieser Konzentration und Konstellation als ein besonderes Merkmal der Organisationen des freiwilligen Engagements. Die Forschungsergebnisse belegen zudem, dass freiwilliges Engagement von nachhaltiger Wirkung ist. Dieser nachgewiesene Einfluss auf die Kompetenzen, die Berufswahl und die gesellschaftliche Partizipation im Erwachsenenalter ist ein deutlicher Beleg für die Bedeutung des Lernfeldes „Freiwilliges Engagement“ als ein eigenständiger Sektor der Bildungslandschaft.

Anmerkungen

1 Das Forschungsprojekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW finanziell gefördert.

2 Die vollständigen Ergebnisse der Studie werden unter dem Titel Dux, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C.J.: „Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter“ Wiesbaden 2007 (im Erscheinen) veröffentlicht.

3 Da sich Lernprozesse von außen schwerer beobachten und erfassen lassen als Wirkungen und Ergebnisse des Lernens wie Fähigkeiten und Kenntnisse, die durch kompetentes Handeln sichtbar werden können, wurde in der Studie versucht, sich dem Thema Lernen insbesondere über die Beschreibung ausgeführter Tätigkeiten anzunähern (vgl. Schäffter 2001; Lompscher 2003). Von den genannten Tätigkeiten ausgehend wurde in beiden Studien auf Kompetenzen geschlossen, die hierfür erforderlich sind. Diesem Verständnis liegt die Annahme zugrunde, dass derjenige, der eine Aufgabe oder Tätigkeit ausführt, bestimmte Kompetenzen hierfür besitzt oder entwickelt (vgl. Dewey 1993). Wenn Jugendliche in der qualitativen Studie berichten, dass sie z.B. eine Demonstration organisiert, eine Rede vor vielen Menschen gehalten, mit Kindern gebastelt oder eine Musikgruppe geleitet haben, dann wurde daraus geschlossen, dass sie hierfür spezifische Kompetenzen und Kenntnisse eingesetzt oder entwickelt haben.

4 In amerikanischen Längsschnittstudien konnten positive Zusammenhänge zwischen sozialem Engagement im Jugendalter und sozialem Engagement sowie Wahlbeteiligung im Erwachsenenalter nachgewiesen werden (vgl. Verba et al. 1995; Youniss et al. 1997).

Literatur

Baethge, M. (1985): Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. In: Soziale Welt, H. 3, S. 299 – 312.

Buhl, M./Kuhn, H.-Pr. (2005): Erweiterte Handlungsräume im Jugendalter: Identitätsentwicklung im Bereich gesellschaftlichen Engagements. In: Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorf, H. (Hg.). Stuttgart, S. 217 – 237.

Deci, E. L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 223 – 238.

Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen.

Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel.

Dux, W. (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.“ Zum Kompetenzzuwinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach, Th./Dux, W./Sass, E. (Hg.), S. 205 – 240.

Dux, W./Sass, E. (2005): Lernen informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: ZfE, H. 3, S. 394 – 411.

Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Gille, M./Sarpei-Biermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (Hg.). S. 213 – 275.

Gille, M./Sarpei-Biermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. In: Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey, Band 3, Wiesbaden.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1997): Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen.

Lompscher, J. (2003): Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen. Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht. In: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Berlin, H. 82, S. 27 – 44.

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.

Rauschenbach, T./Dux, W./Sass, E. (Hg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München.

Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler.

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main.

Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in twenty-eight countries. Civic Knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam.

Verba, S./Schlozman, K. L./Brady, H. E. (1995): Voice and equality: Civic volunteerism in American politics. Cambridge.

Youniss, J./Mc Lellan, J. A./Yates, M. (1997): What we know about engendering civic identity. In: American Behavioural Scientist, Vol. 40, S. 620 – 631.

Wiebken Dux, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbund Universität Dortmund/Deutsches Jugendinstitut.

Erich Sass, Soziologe M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsverbund Universität Dortmund/Deutsches Jugendinstitut.